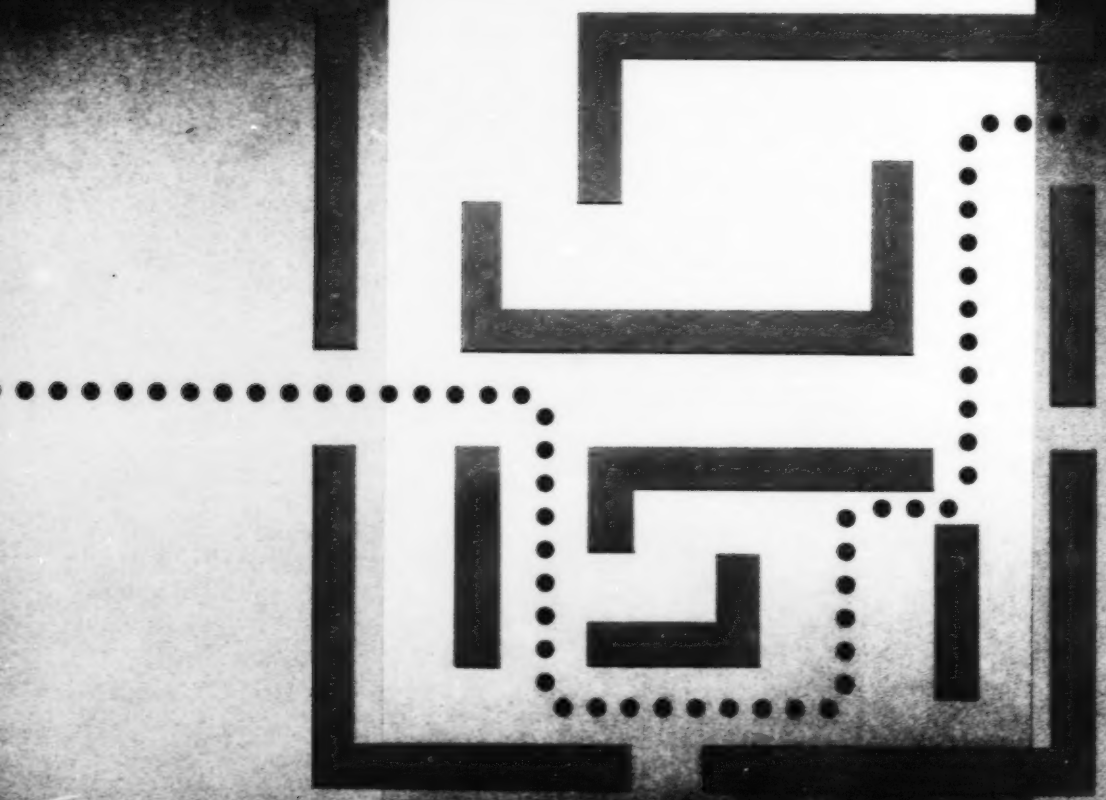
LES DONNÉES SUR LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES

UN OUTIL DE DÉVELOPPEMENT



Québec

LES DONNÉES SUR LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES

UN OUTIL DE DÉVELOPPEMENT

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
Direction générale de l'enseignement collégial

91-06331/

Rédaction: Marilyse Lapierre
Conseillère pédagogique
Collège Ahuntsic

© Gouvernement du Québec 1989
Dépot légal: 1er trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-550-19140-4

TABLE DES MATIERES

Page

Introduction

1 - Pourquoi de telles données? 3

1.1 Nécessité d'une évaluation continue de nos pratiques 3

1.1.1 . Le contexte de l'expérience: une politique d'évaluation et de développement des programmes 3

1.1.2 . Une conviction: la prise en charge locale est significative 3

1.1.3 . Les exigences d'une approche plus systématique et rigoureuse 3
- Considérer l'ensemble des dimensions du programme et leurs interactions 4
- S'appuyer sur des informations valides et suffisantes 4

1.1.4 . Une conception formative de l'évaluation 5

1.2 Rôle des données sur les cheminements scolaires dans un processus d'évaluation. 5

1.2.1 . Assurer un suivi à deux niveaux complémentaires 5

1.2.2 . Des informations qui soient des indicateurs 5

1.2.3 . Des indicateurs simples et complexes 7

1.2.4 . L'information n'est rien sans son appropriation par chacun et chacune au niveau où ils interviennent. 8

2 - Un mode d'utilisation des données: les tableaux d'indicateurs par progamme 9

2.1 L'élaboration des tableaux 9

2.1.1 Des informations qui puissent être produites et mises à jour annuellement 9

2.1.2 Des sources d'information qui permettent de constituer un ensemble de données rigoureuses et interprétables 9

2.1.3 La structure de l'ensemble: le choix des paramètres 10

2.1.4 Des informations complémentaires et suffisantes: le choix des variables 12

2.2 L'interprétation des tableaux 20

Une analyse à plusieurs dimensions:

2.2.1 Le cheminement d'une cohorte: les relations entre les différentes variables 20

2.2.2 La dimension "historique": l'évolution d'un programme sur plusieurs années 21

2.2.3 La dimension institutionnelle: la comparaison avec les autres programmes du collège 21

2.2.4 La dimension réseau: la comparaison Collège/SRAM 21

2.3 L'intégration des tableaux dans un processus d'évaluation et de développement des programmes 23

Une appropriation par étapes:

2.3.1 L'analyse préliminaire des données 24

2.3.2 L'animation 24

2.3.3 Des analyses plus approfondies 25

2.3.4 D'autres approches plus partielles 25

En résumé 27

INTRODUCTION

Dans le réseau collégial, l'intérêt pour les données statistiques sur les cheminements scolaires s'est développé en même temps que certaines questions se faisaient plus pressantes sur l'équilibre entre augmentation de l'accessibilité et qualité de la formation, sur les difficultés d'apprentissage, sur le phénomène de l'abandon scolaire, sur la baisse des effectifs à l'enseignement régulier, sur les déplacements de la clientèle du secteur professionnel vers le secteur général, sur la formation pré-universitaire et les inégalités de performance entre les différents programmes du secteur général, sur les changements technologiques et la formation professionnelle.

Des recherches menées au cours des dernières années par le SRAM, puis par la DGEC, ont permis de produire des données statistiques sur les cheminements scolaires des clientèles du collégial qui soient plus complètes et qui tiennent compte d'un très grand nombre de variables. Grâce au PSEP[1] élaboré par le SRAM, les collèges ont maintenant accès de façon permanente à ces informations. Parallèlement, la DGEC a créé un fichier de données CHESCO[2] que les collèges pourront éventuellement utiliser.

Pourquoi de telles données? Peuvent-elles être utiles aux collèges pour comprendre l'évolution de leur situation, pour éclairer leurs décisions et assurer une formation de qualité qui réponde aux besoins des personnes et de la société? Comment les utiliser pour qu'elles deviennent un outil de développement pour un collège? Comment chacun et chacune qu'ils soient enseignant(e), professionnel(le) ou cadre peuvent-ils se les approprier dans leur travail de tous les jours?

Il nous a semblé que la description et l'analyse d'une expérience réalisée dans un collège, le collège Ahuntsic, pourrait apporter des éléments de réponse à ces questions et suggérer des pistes tant pour la réflexion que pour l'action.

Après avoir exposé ce qui à nos yeux justifie la production et l'utilisation de données de système sur les cheminements scolaires, nous décrirons un mode d'utilisation de ces données: les tableaux d'indicateurs par programme.

---

1 PSEP signifie Profil scolaire des étudiants par programme

2 CHESCO signifie Cheminements scolaires

1 - POURQUOI DE TELLES DONNÉES?

1.1 Nécessité d'une évaluation continue de nos pratiques

1.1.1 Le contexte de l'expérience: une politique d'évaluation et de développement des programmes.

L'importance de systématiser l'utilisation des données sur les cheminements scolaires est apparue au collège Ahuntsic dans le cadre d'une recherche et d'une expérimentation sur l'évaluation et le développement de programmes. Ce travail faisait suite à un mandat, confié par le Conseil d'administration à la Direction adjointe aux programmes, de mettre en route l'élaboration d'une politique d'évaluation et de développement des programmes.

1.1.2 Une conviction: la prise en charge locale est significative.

Le projet de définir un processus local d'évaluation et de développement des programmes était soutenu par la conviction que la prise en charge locale des programmes peut être significative. Parler de programme, c'est bien sûr référer au contenu, c'est-à-dire aux objectifs et à la liste des cours, lesquels relèvent dans la majorité des cas du niveau provincial. Mais si ce qui nous intéresse, c'est la formation effectivement offerte aux élèves, il faut aussi prendre en considération toutes les décisions qui concernent la mise en oeuvre: choix du volet local du programme, détermination des grilles de cours, décisions relatives à la clientèle, à l'enseignement, aux ressources humaines, aux ressources de soutien à la formation. Ces décisions appartiennent à chacun des collèges et elles ont une influence déterminante sur la formation des élèves. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler qu'un même contenu de programme peut donner des résultats très différents selon le cégep où il est dispensé. Dans un document récent du SRAM sur l'abandon scolaire au collégial, il est démontré que le collège dans lequel l'élève entreprend et poursuit ses études peut avoir une forte incidence sur ses chances de compléter avec succès des études collégiales.[1]

1.1.3 Les exigences d'une approche plus systématique et rigoureuse.

Les impacts des décisions prises localement relativement aux programmes sur la formation et le cheminement des élèves nous démontrent la nécessité d'évaluer ces multiples décisions. Déjà dans les départements et dans les services des collèges, on évalue de façon plus ou moins formelle les décisions relatives à tel

---

1 R. Terrill, L'Abandon scolaire au collégial, SRAM, 1988, p. 33-35.

ou tel aspect particulier. Il est de la responsabilité d'un collège d'appuyer et de soutenir ces démarches en favorisant une approche plus systématique et rigoureuse.

. Considérer l'ensemble des dimensions du programme et leurs interactions.

En effet, parler d'évaluation de programmes implique qu'on regarde l'ensemble des différentes dimensions du programme et leurs interactions. Par exemple, pour expliquer un bon ou un mauvais taux de persistance, il faut se questionner sur les décisions relatives à la clientèle (nombre d'élèves à admettre, recrutement, sélection, accueil/information, acquis préalables, organisation pédagogique), au contenu du programme et à la séquence des apprentissages définie par la grille de cours, à l'enseignement (choix des méthodes pédagogiques, encadrement, évaluation des apprentissages, coordination entre les enseignants et les enseignantes), à la quantité et à la qualité des ressources humaines et des ressources de soutien à la formation. Si l'objectif visé par l'évaluation de programmes est de s'assurer que l'élève possède, au terme de son passage au cégep, une formation qui soit véritablement intégrée, il faut adopter une approche qui assure la cohérence de toutes les décisions qui influent sur cette formation. Cette approche, que nous appellerons "approche-programme", suppose deux conditions: la concertation entre les personnes responsables de chacune des dimensions d'un programme, et la définition d'objectifs de programme claire et partagée par l'ensemble des intervenants et des intervenantes.

. S'appuyer sur des informations valides et suffisantes.

Mais cela ne suffit pas. Pour que les résultats des analyses soient exacts et que les décisions qui s'en suivent soient pertinentes, il faut aussi un processus qui s'appuie sur des informations valides et suffisantes. Or, à Ahuntsic, quand nous avons fait un état de la question sur les informations nécessaires aux prises de décision relatives à chacun des aspects des programmes, nous avons constaté qu'un grand nombre d'informations de base n'étaient pas disponibles et que celles qui l'étaient ne faisaient pas l'objet d'une diffusion adéquate. Qu'on pense pour un programme donné à la qualité des dossiers des candidats et des candidates admis, à leur taux de réussite, à leur persistance dans le programme, à la diplomation, au placement et à l'accès à l'université. Que sait-on par ailleurs des perceptions des élèves de la formation qu'ils reçoivent et de celles des employeurs sur nos diplômés(es)? Cette insuffisance d'information a des conséquences négatives sur les décisions qui sont prises. Si, par exemple, les informations relatives à la qualité d'une clientèle donnée ne parviennent pas aux enseignants et enseignantes qui s'adressent à cette clientèle, c'est sur la base de perceptions intuitives que ces enseignants et enseignantes développeront telles attentes, adopteront telle attitude, choisiront telle méthode.

Par la suite, une fois une décision prise sur un aspect donné d'un programme, quand reçoit-on une information précise et valide sur les effets de cette décision? Combien de gestes inutiles seraient économisés et combien d'actions efficaces ne seraient pas abandonnées en cours de route? On peut penser que plus d'intervenants et d'intervenantes s'engageraient dans des processus de

changement, si les exigences que de tels processus impliquent étaient récompensées par une vérification des résultats obtenus. L'objection maintes fois soulevée "Mais qu'est-ce que ça va donner?" renvoie souvent à des expériences dont on n'a jamais su justement ce qu'elles avaient donné.

1.1.4 Une conception formative de l'évaluation.

Cette approche plus systématique, cette démarche plus rigoureuse s'inscrivent dans une conception formative de l'évaluation. A Ahuntsic, nous avons choisi de mettre l'accent sur la dimension formative de l'évaluation des programmes plutôt que sur sa dimension sommative. Il s'agit donc de fournir aux responsables des décisions et de leur mise en application les informations leur permettant d'ajuster continuellement leurs décisions en fonction de l'évolution de la situation et des conséquences de leurs actions sur cette situation. Dans cette perspective, l'accent n'est pas mis sur les programmes qui auraient de gros poblèmes. Ce qui est visé c'est plutôt, par une évaluation continue de tous les programmes et par des modifications régulières, de soutenir la vie de tous les programmes et d'éviter d'en arriver à des situations détérioriées qui exigent des réaménagements majeurs. Dans cette perspective, l'évaluation est synonyme de développement.

1.2 Rôle des données sur le cheminement scolaire dans un processus d'évaluation

1.2.1 Assurer un suivi à deux niveaux complémentaires.

La pleine prise en charge par un collège de son développement suppose qu'on maintienne un équilibre entre deux niveaux complémentaires: celui de l'ensemble des programmes et celui de chacun des programmes particuliers. A Ahuntsic, la recherche et l'expérimentation se sont donc réalisées en deux volets: d'une part, proposer un processus qui assure un suivi de l'ensemble des programmes dispensés au collège et d'autre part, identifier une démarche et élaborer des outils qui puissent soutenir un suivi qui tienne compte des situations et des besoins spécifiques des différents programmes. Jusqu'à maintenant, c'est principalement pour assurer le suivi de l'ensemble que nous avons cherché à systématiser l'utilisation des données sur les cheminements scolaires. Par ailleurs, des données plus détaillées sur les cheminements scolaires ainsi que des informations sur les perceptions des élèves, des diplômés(ées), des employeurs relativement à la formation dispensée alimentent des problématiques spécifiques et servent de points d'appui à des analyses plus approfondies de programmes particuliers.

1.2.2 Des informations qui soient des indicateurs.

Une des premières étapes du travail a donc consisté à élaborer un cadre de référence qui identifiait toutes les dimensions constituant un programme et précisait pour chacune d'elles les informations nécessaires à leur pleine prise en charge. Nous obtenions ainsi un état de la question sur les informations dont tous les programmes devaient disposer régulièrement.

Parmi ces informations, certaines se retrouvaient dans plusieurs dimensions. Elles nous sont apparues particulièrement significatives. Pouvaient-elles être des points de repère de l'état de santé d'un programme? Pouvaient-elles nous servir d'indicateurs? Un indicateur, pas plus qu'un ensemble d'indicateurs ne constituent une évaluation d'un programme. Ils ne sont pas le terme d'une démarche d'analyse, d'évaluation mais des éléments d'information privilégiés pour formuler des questions prioritaires et des hypothèses, pour guider des analyses plus approfondies d'une situation et pour vérifier l'efficacité des solutions retenues. Quelles informations peuvent jouer un tel rôle?

Il doit d'abord s'agir d'informations de base, c'est-à-dire de données qui nous renseignent sur plusieurs des dimensions d'un programme, qu'elles se situent en amont ou en aval des multiples décisions prises par les intervenants et les intervenantes (enseignants(es), professionnels(les), cadres) dans leur champ de responsabilité respectif. En amont, par exemple, la qualité des dossiers de la clientèle admise dans un programme donné aura des implications entre autres sur la vérification des acquis préalables et la suppléance que le collège doit proposer, sur les méthodes d'enseignement, sur les formes d'encadrement des élèves, sur la coordination à établir entre les différents départements et services en contact avec cette clientèle, sur la réussite et la persistance de cette clientèle. En aval cette fois, des informations sur les taux de diplomation et de placement ou encore sur la satisfaction des diplômés(es) fournissent des indices sur la qualité du programme et incitent à en regarder toutes les dimensions depuis les objectifs et la liste des cours, le recrutement et la sélection de la clientèle, l'enseignement, jusqu'aux ressources de soutien à la formation.

Par ailleurs, si ces indicateurs s'inscrivent dans un processus d'évaluation et de développement des programmes qui soit systématique et rigoureux, il faut non seulement établir la pertinence de chacun des indicateurs mais constituer un ensemble de données qui soient complémentaires et suffisantes, c'est-à-dire un ensemble qui ouvre une réflexion sur toutes les dimensions d'un programme.

Enfin, si ces informations doivent servir d'indices, elles doivent être présentées sous une forme qui soit accessible et qui transmette une information de départ uniforme à tous les intervenants et les intervenantes, ce qui n'est pas contradictoire avec le fait que par la suite les analyses et les interprétations de ces données puissent varier. Des données quantifiées nous semblent pouvoir constituer des points de repère communs, des indices dont la compréhension est immédiatement accessible. Cependant un taux isolé ne doit jamais être traité comme un indicateur; il doit être mis en relation avec d'autres taux et ces relations doivent être interprétées en fonction de critères définis.

1.2.3 Des indicateurs simples et complexes.

Nous avons identifié deux sous-ensembles dans les données susceptibles d'être utilisées comme indicateurs selon le degré de complexité des opérations permettant de les cueillir.

Nous qualifions d'indicateurs simples les données sur:

- le bassin de la clientèle;
- la qualité des candidatures;
- le taux de réussite aux différentes sessions;
- le taux de persistance dans le programme;
- le taux de diplomation;
- le taux de placement;
- le taux d'accès à l'université.

Ces informations sont aisées à produire pour un collège car elles proviennent de statistiques déjà compilées par le SRAM, par la DGEC ou par des services du collège. Ces données peuvent donc être diffusées annuellement sous la forme de tableaux d'indicateurs par programme qui fournissent un portrait de l'ensemble de la situation.

Le second sous-ensemble qui regroupe des indicateurs que nous appellerons complexes comprend des données telles que:

- les perceptions des élèves de la cohérence et l'intégration des différents éléments de formation;
- les perceptions des diplômés(ées) de la correspondance entre la formation reçue et leurs besoins sur le marché du travail ou dans leurs études universitaires;
- les perceptions des employeurs de l'adéquation entre la formation des diplômés(ées) et leurs besoins en main-d'oeuvre;
- les perceptions des intervenants dans la formation des universitaires de la correspondance entre la formation des diplômés(ées) et les exigences des programmes qu'ils dispensent;
- le cheminement professionnel de nos finissants et finissantes;
- le succès à l'université de nos finissants et finissantes, etc.

Ce deuxième groupe d'indicateurs fait apparaître de nouvelles facettes de la qualité de la formation et de sa pertinence et il fournit des indices supplémentaires pour comprendre et interpréter les indicateurs du premier groupe. Par exemple, les perceptions de la clientèle de la cohérence et l'intégration des différents éléments de formation peuvent ajouter à la compréhension d'un taux de réussite; le cheminement professionnel à moyen terme de nos finissants et nos finissantes complète les données sur leur placement à la sortie. La cueillette de ces données implique des opérations plus complexes telles l'utilisation de questionnaires écrits et le recours à des entrevues. C'est pourquoi leur

production est moins fréquente et régulière que pour les indicateurs simples. De telles données sont cueillies lorsque des programmes particuliers entreprennent des démarches plus approfondies d'évaluation. Le rôle du collège relativement à la production de ces informations consiste à élaborer et à mettre à la disposition des différents intervenants et intervenantes une banque de questions dans laquelle ils peuvent puiser en fonction de leurs préoccupations spécifiques. Le collège assure par la suite le soutien technique pour construire et administrer les questionnaires ou les entrevues et pour compiler les résultats.

1.2.4 L'information n'est rien sans son appropriation par chacun et chacune au niveau où ils interviennent.

En guise de conclusion sur le pourquoi des données sur les cheminements scolaires, et avant de décrire un mode d'utilisation qui a été privilégié à Ahuntsic, nous voudrions ajouter une dernière précision sur le rôle de telles données.

Nous voulons ainsi répondre à une critique importante que soulève dans les collèges l'utilisation d'indicateurs. On craint généralement que les taux qui servent d'indicateurs soient interprétés de façon simpliste pour juger si un programme est bon ou mauvais et conduisent à prendre des décisions qui modifieront les symptômes mais non les causes.

Jusqu'à maintenant, nous avons insisté sur la nécessité de s'appuyer sur des informations valides et suffisantes soit pour repérer les situations exigeant une analyse plus approfondie, soit pour alimenter ces analyses, soit enfin pour vérifier l'efficacité des actions entreprises. Cependant il faut absolument éviter de considérer que tout tient à l'information et mettre en évidence l'importance de l'appropriation par les intervenants et les intervenantes de telles informations.

S'approprier une information, c'est d'abord l'interpréter, lui donner une signification. Par exemple, un taux de réussite élevé dans un programme n'est pas nécessairement un signe de santé. Seules les personnes dont les décisions influent sur ce taux de réussite peuvent juger si un taux de réussite élevé dans un programme ou dans un cours signifie que les objectifs de formation ont été atteints ou plutôt que l'évaluation des apprentissages a été laxiste.

Ce sont encore les personnes responsables qui choisiront, à la lumière des informations, la décision qui leur apparaîtra la plus pertinente. Une même information peut engager des décisions fort différentes. Par exemple, devant le constat que les dossiers de la clientèle admise dans tel programme sont faibles, faut-il réduire le nombre de places ou entreprendre un effort additionnel de recrutement, faut-il offrir un encadrement pédagogique particulier ou considérer que les jeux sont faits, faut-il diminuer les exigences ou les maintenir?

Cette reconnaissance que l'information n'est rien sans une véritable appropriation détermine la nature des choix à faire quant aux modalités d'utilisation des informations. Ces modalités débordent largement la production et la diffusion des informations pour inclure l'identification de processus et de démarches susceptibles d'en favoriser l'intégration dans la vie d'un collège et de conduire à une réelle amélioration de la formation qui y est dispensée.

2 - UN MODE D'UTILISATION DES DONNÉES: LES TABLEAUX D'INDICATEURS PAR PROGRAMME

Pour assurer un suivi de l'ensemble de la situation des programmes, nous avons développé un mode d'utilisation des données sur les cheminements scolaires: les tableaux d'indicateurs par programme. Nous avons construit un outil et nous sommes en train de préciser un processus qui permette à chacun et chacune au niveau où ils interviennent de s'approprier ces données pour alimenter le travail qu'ils font quotidiennement.

2.1 L'élaboration des tableaux

Quel type d'outil permettrait de soutenir un suivi de l'ensemble et de traduire de façon concrète les orientations que nous nous étions données? Comment concilier dans le choix et la présentation des données vision d'ensemble, économie et simplicité, rigueur, accessibilité.

2.1.1 Des informations qui puissent être produites et mises à jour annuellement

Un suivi efficace de la situation de l'ensemble suppose qu'on dispose annuellement d'informations sur l'évolution de cette situation. Les données qui peuvent servir d'appui à ce suivi ne doivent donc pas exiger des opérations de cueillette longues et coûteuses. C'est le cas des statistiques sur les cheminements scolaires des clientèles déjà compilées soit par des services du collège, soit par le SRAM, soit par la DGEC.

2.1.2 Des sources d'informations qui permettent de constituer un ensemble de données rigoureuses et interprétables

De plus, en puisant à de telles sources d'informations, nous sommes assurés de pouvoir constituer un ensemble de données qui soient rigoureuses et interprétables. En effet, pour produire un ensemble d'informations significatif, c'est-à-dire qu'on puisse interpréter en faisant des liens entre les différentes données, il est essentiel d'obtenir des données valides mais aussi compatibles et comparables. Par exemple, pour suivre le cheminement d'une cohorte, il faut s'assurer que les informations sur leurs dossiers à l'entrée, leurs taux de réussite, de persistance et de diplomation portent toujours exactement sur un même échantillon. Si l'on se préoccupe de l'état de santé des programmes, il faut que le découpage des programmes ou des voies de sortie demeure identique quelle que soit la dimension dont il est question. Pour une variable comme la cote obtenue au secondaire, les données devront toujours résulter d'une même méthode de calcul. Enfin, si on veut connaître l'évolution sur plusieurs années, ou disposer d'un portrait de la situation du réseau, les données devront avoir fait l'objet d'une compilation uniforme (mêmes échantillons, mêmes variables, mêmes

méthodes de calcul) pour toutes les années et pour tous les collèges. Compte tenu de l'ampleur et de la complexité des données sur les cheminements scolaires, les recherches et travaux préalables de vérification et d'ajustement sont considérables. Le SRAM et la DGEC en ont fait une de leurs priorités et chacun a élaboré son propre système de production et de diffusion de ces données. Désormais les collèges ont accès à des données rigoureuses parmi lesquelles ils peuvent faire des choix en fonction de leur réalité, de leurs préoccupations, de leurs objectifs. A Ahuntsic, nous avons utilisé les données du PSEP élaboré par le SRAM pour construire nos tableaux d'indicateurs. Cependant, certaines données sur le placement ou sur l'accès à l'université ne sont accessibles pour le moment ni dans le système du SRAM, ni dans celui de la DGEC. Bien que la production de telles données posent des problèmes particuliers, il faudra trouver le moyen de les traiter de telle sorte qu'elles soient compatibles et comparables avec les autres données sur les cheminements scolaires, puisqu'elles nous renseignent sur le terme et la finalité de ce cheminement. D'ailleurs, la DGEC y travaille actuellement. D'ici à ce qu'un tel traitement de ces données soit disponible, nous avons repris les données compilées par le Service de placement de notre collège et nous les avons intégrées aux tableaux mais dans une section distincte. Quant aux données sur l'admission à l'université, elles posent des problèmes qu'un seul collège ne peut pas résoudre.

2.1.3 La structure de l'ensemble: le choix des paramètres [1]

Quels paramètres allaient déterminer la structure d'ensemble des tableaux? Nous en avons retenu quatre: le programme, la cohorte, l'évolution sur plusieurs années, la comparaison Collège/SRAM.

Puisqu'il s'agissait de soutenir un processus local d'évaluation et de développement des programmes, les informations se devaient d'être regroupées par programme. Chaque tableau correspond donc à un programme. Le découpage que nous avons retenu ne coïncide pas en tous points avec celui que le Ministère utilise pour décerner un DEC. Dans tous les programmes du secteur général, nous avons choisi un découpage qui corresponde aux profils plus spécifiques de formation. Par exemple, il y a un DEC en sciences humaines alors que nos tableaux distinguent sciences humaines avec mathématiques, sciences humaines sans mathématiques et sciences de l'administration.

Par ailleurs, il nous semblait indispensable de pouvoir suivre le cheminement de groupes d'élèves de leur admission au collège jusqu'à leur entrée sur le marché du travail ou à l'université. Chacune des lignes horizontales des tableaux décrit donc le cheminement d'une cohorte c'est-à-dire d'un groupe d'élèves qui ont en commun la session de leur première inscription dans un programme.

---

1 Pour faciliter la compréhension de cette partie du texte et de la suivante, nous vous suggérons de vous référer à l'annexe I qui présente le schéma d'un tableau d'indicateurs par programme.

Les tableaux sont constitués de trois sections, chacune correspondant à un échantillon différent de la cohorte.

- La première section, intitulée "clientèle totale", concerne en fait la quasi totalité des élèves, c'est-à-dire tous ceux qui sont inscrits pour leur première session dans ce programme à la session d'automne de l'année identifiée, peu importe qu'ils soient nouveaux ou non dans le réseau collégial. Sont exclus ceux et celles qui se sont inscrits à la session d'hiver.

- La seconde section, qui est un sous-ensemble de la première section, porte sur les élèves qui étaient nouveaux au collégial lors de leur inscription dans le programme concerné. Cet échantillon représente la grande majorité des élèves de la première section mais cette proportion varie selon les programmes. Dans les cas de programmes où une forte proportion des élèves provient d'un autre programme collégial, on peut dans un deuxième temps produire les données sur le cheminement de ce type de clientèle. Les données du PSEP sont produites pour deux échantillons différents: les élèves qui étaient nouveaux au collégial lors de leur inscription dans un programme et ceux qui avaient déjà fait des études au collégial avant leur première inscription dans le programme concerné. Cependant les données du PSEP qui concernent le second échantillon portent sur un moins grand nombre de variables.

- Enfin, nous avons regroupé dans une troisième section les données sur le placement produites par le Service de placement du collège. Cette dernière section nous fournit des données sur un échantillon relativement disparate par rapport aux deux autres. A la sixième session des programmes professionnels, le responsable du Service de placement rencontre les élèves lors d'un cours et dresse une liste de leurs noms. Six mois après la fin de cette session, il les contacte par téléphone pour savoir où ils en sont relativement au placement. Cet échantillon est disparate par rapport aux deux précédents à plusieurs égards. D'une part, cette liste peut inclure des élèves qui ont été admis dans ce programme à la session d'hiver. De plus, s'ils ont pris plus de six sessions pour compléter leur programme, ils ne font pas partie de la cohorte dont l'année est identifiée dans la première colonne de gauche (Exemple: les finissantes et finissants de mai 1981 dans la cohorte 1978) et les données relatives aux autres variables pour cette cohorte ne s'appliquent pas à eux. Malgré ces réserves, nous avons tenu à inclure dans les tableaux les informations sur le placement étant donné leur importance dans l'évaluation d'un programme professionnel.

Le troisième paramètre que nous avons retenu dans l'élaboration des tableaux concerne l'évolution du programme sur plusieurs années successives. Les tableaux couvrent dix années et nous nous en tiendrons à ce nombre en éliminant chaque fois l'année la plus ancienne.

Enfin dans tous les cas où nous ne sommes pas les seuls du SRAM à dispenser

un programme, nous avons inscrit les données Collège et les données SRAM.

Dans la partie qui portera sur l'interprétation des tableaux nous ferons ressortir d'autres éléments permettant de justifier le choix de ces paramètres.

2.1.4 Des informations complémentaires et suffisantes: le choix des variables

Parmi toutes les données sur les cheminements scolaires, il nous fallait choisir un nombre limité d'informations qui puissent servir d'indicateurs. Nous avons retenu des informations qui nous renseignaient sur plusieurs des dimensions d'un programme et nous avons cherché à constituer un ensemble de données qui soient complémentaires et suffisantes.

Chaque colonne des tableaux correspond à une variable. Nous allons les examiner en décrivant pour chacune sa portée, ses limites ainsi que les raisons qui justifient sa présence dans les tableaux. En ce qui concerne la méthode de calcul de chacune des variables, on peut consulter le guide d'utilisation et d'interprétation du PSEP produit par le SRAM[1].

1ère section

Demandes d'admission au premier tour (D.A. IERT) (1ère colonne) et inscriptions totales (INSC TOT.) (2e colonne)

Ces deux premières variables, inscrites sous le titre de clientèle totale, visent tous ceux et celles qui sont inscrits pour leur première session dans ce programme à la session d'automne de l'année identifiée. La première colonne fournit des statistiques sur le nombre d'élèves dont le premier choix était ce programme. La seconde colonne nous dit combien d'élèves se sont inscrits dans ce programme, quel que soit le tour où ils ont été admis.

Nous avons choisi ces deux variables parce que leur mise en relation fait apparaître quel est l'état de la demande pour chacun des programmes du collège et, quand on compare avec les données SRAM, on peut voir quel est l'attrait exercé spécifiquement par le collège en regard de chacun des programmes qu'il dispense.

---

1 Profil scolaire des étudiants par programme. (Guide d'utilisation et d'interprétation); 2e version; juin 1988.

2e section

Inscriptions (INSC) 3e colonne

Cette variable permet de savoir combien d'élèves étaient nouveaux au collégial quand ils se sont inscrits dans un programme.

Cette donnée marque la transition entre les première et deuxième sections des tableaux. La comparaison de cette colonne avec la précédente permet de connaître précisément quelle proportion d'une cohorte était nouvelle au collégial et quelle proportion venait d'un autre programme collégial. Une autre utilité de cette variable est d'indiquer le nombre d'élèves pour lequel les autres données de la même section, et particulièrement les pourcentages, ont été calculées. En effet, moins il y a d'élèves dans un programme et plus il faut être prudent dans l'interprétation d'un pourcentage. Il faudra donc tenir compte de cette information, notamment dans le cas de faibles échantillons. On ne peut, par exemple, interpréter de la même façon un 70% selon qu'il s'agit de dix ou de cent individus.

Pourcentage des élèves qui ont été admis au premier tour (% 1er TOUR) (4e colonne)

Cette variable nous indique la proportion des élèves admis dans un programme suite à une demande au premier tour. Dans la procédure d'admission du SRAM premier tour signifie premier choix.

Comment interpréter cette information? Principalement, elle fournit un indice de l'attrait exercé par ce programme et, quand on la compare aux données du SRAM, elle permet de distinguer l'attrait particulier exercé par le collège pour ce programme. Par ailleurs, cette variable est généralement considérée comme un indice positif de la qualité d'une clientèle. Or, comme nous le verrons plus loin, c'est beaucoup plus la cote obtenue au secondaire qui nous renseigne sur la qualité de la clientèle. En effet, la signification du tour varie selon la réputation des collèges et des programmes.

Un collège dont la réputation est médiocre pourra être le premier choix d'élèves faibles qui évaluent qu'ils ont peu de chances d'être admis dans un collège dont la réputation est d'avoir des standards élevés, tandis qu'au second tour on y retrouvera des élèves plus forts qui ont été refusés dans d'autres collèges au premier tour. Par ailleurs, la signification du tour peut être reliée aussi à la réputation des programmes; certains programmes attirent moins les élèves au premier tour et on y retrouve au deuxième tour des élèves forts qui ont été refusés dans un autre programme. Nous avons vérifié ce qui en était à Ahuntsic

depuis 1980 [1] et nous avons constaté qu'actuellement, dans deux programmes du collège sur trente, les admis au second tour réussissent mieux que ceux du premier tour.

Le tour d'admission n'est pas toujours synonyme de la qualité du dossier mais il peut être un facteur déterminant du succès scolaire si le respect du premier choix est un élément de motivation. Si on voulait connaître avec précision le poids spécifique de cette variable relativement à la qualité de la clientèle, il faudrait procéder à une analyse statistique des dossiers individuels et mettre en relation le tour avec la réussite et la persistance en contrôlant la cote. A cote égale, le tour a-t-il une influence sur la réussite et la persistance et dans quelle mesure? Dans une recherche récente, monsieur R. Terrill du SRAM est arrivé à la conclusion que "l'influence du facteur admission dans le programme du 1er choix est significative mais trop faible pour être prise en considération dans un système de dépistage" [2]

Pourcentage des cotes égales ou supérieures à 70 (% 70 OU PLUS) (5e colonne) et cote moyenne (MOY) (6e colonne)

La première variable nous renseigne sur la proportion des élèves inscrits qui avaient une cote égale ou supérieure à 70 tandis que la seconde variable fait une moyenne des cotes de tous les inscrits. Alors que la cote moyenne nous renseigne sur le niveau moyen de la clientèle d'un programme, la comparaision des deux types de données nous fournit une indication sur l'homogénéité de cette clientèle. Quand on compare les deux colonnes de données, on constate que le pourcentage des cotes supérieure à 70 fait apparaître des différences plus marquées entre les programmes que la cote moyenne.

Si nous considérons que la cote est une variable très importante, c'est d'abord parce que la qualité des élèves admis a des effets directs sur l'enseignement. De plus, la performance scolaire antérieure est une variable déterminante car elle permet de prévoir la réussite et le taux de diplomation d'un groupe d'élèves. C'est une conclusion qui se dégage d'analyses menées par monsieur Ronald Terrill, coordonnateur de la recherche au SRAM, et qui sont résumées dans un communiqué du SRAM intitulé Des liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Ces analyses du SRAM font apparaître des lois qui se vérifient pour des grands nombres. Elles ne signifient pas que la cote du secondaire décide de tout le succès scolaire de l'élève au collégial mais qu'elle est un élément prédicteur très important. Des mesures particulières concernant l'enseignement et l'encadrement constituent d'autres éléments déterminants de la réussite scolaire. Les conclusions d'une expérience menée au Cégep André

---

1 Nous avons utilisé la production CAO1 du SRAM qui met en relation le tour d'admission et la réussite.

2 R. Terrill, L'Abandon scolaire au collégial, SRAM, 1988, p. 88

Laurendeau tendaient à le démontrer. [1]

Par ailleurs, une fois établie la valeur particulièrement significative de la cote, cette variable peut être utilisée comme variable contrôle lorsqu'on cherche à connaître l'influence d'autres facteurs sur la réussite des études collégiales. Par exemple, pour connaître l'influence du facteur sexe on se demandera "chez les filles et les garçons qui avaient une cote égale au secondaire, les filles réussissent-elles mieux que les garçons au collégial?" On aura ainsi neutralisé le poids du dossier scolaire antérieur et la réponse permettra d'identifier l'influence spécifique du sexe dans la réussite scolaire. C'est à une analyse de ce type qu'a procédé monsieur R. Terrill dans son texte sur L'Abandon scolaire au collégial. Son étude a porté sur les facteurs suivants: le secteur d'entrée (général ou professionnel), le sexe, le fait d'avoir été admis ou non dans le programme du 1er choix, le programme de la première inscription, le nombre de cours suivis en première session, le nombre de cours réussis en première session, la moyenne des notes obtenues en première session, le collège.

Taux de réussite (%) en première session (1ERE SESS.), (7e colonne) deuxième session (2IE SESS.) (8e colonne) et troisième session (31E SESS.) (9e colonne).

Le taux de réussite moyen d'un ensemble d'élèves est calculé en divisant le nombre total de cours réussis par ces élèves par le nombre total de cours auxquels ils s'étaient inscrits. Les exemptions, les équivalences et les incomplets ne sont pas considérés dans ce calcul. Par ailleurs, ce taux de réussite ne distingue pas les cours abandonnés des cours échoués.

Les données sur la réussite en première session sont utiles car elles permettent de prévoir le cheminement d'ensemble d'une cohorte. Dans son rapport annuel de l'année 1985-1986, le SRAM fournit, à titre d'exemple, un tableau qui illustre le lien entre la diplomation et la réussite en première session. Nous reproduisons ici le tableau qui était présenté dans ce rapport annuel.[2]

---

1 Beauchamp, Y. Vers un meilleur passage secondaire-cégep: le projet d'encadrement des étudiants. Collège André Laurendeau, La Salle, 1985, 120 pages. On peut en trouver un résumé dans Prospectives, avril 1986, p. 89-91.

2 SRAM Rapport annuel 1985-1986, p. 15
Il s'agit de la proportion des étudiants et des étudiantes qui ont obtenu un DEC dans le programme où ils s'étaient inscrits initialement.

Nombre de cours réussis en première session (automne 1978) (sur 7 cours inscrits))	Proportions des étudiants ayant obtenu un D.E.C. (en 5 ans ou moins)
7	75%
6	55%
5	44%
4	35%
3	26%
2	15%
1	9%
0	9%

Nos tableaux fournissent aussi des données sur la réussite lors des deuxième et troisième sessions. En deuxième session, on peut observer des variations positives ou négatives par rapport à la première session. Dans presque tous les cas, le taux de réussite en troisième session augmente et reste stable dans les sessions qui suivent. Nous avons donc jugé suffisant d'arrêter après la troisième session.

Taux de persistance (troisième session) (TAUX PERS (%) (3IE sess.) (10e colonne)

Le taux de persistance en troisième session est obtenu en divisant le nombre d'élèves inscrits dans un programme à la troisième session par le nombre total des élèves de la cohorte qui étaient initialement inscrits dans le programme concerné. Pour qu'un élève soit compté comme étant réinscrit dans le programme à la troisième session, il doit satisfaire aux conditions suivantes:

1. Avoir déjà été compté dans la cohorte initiale.
2. Etre identifié dans le fichier du collégial (SIGDEC) comme étant toujours inscrit dans ce programme à cette session peu importe s'il a changé de collège ou de statut (exemple: éducation des adultes).
3. Avoir été compté comme réinscrit dans ce programme à chacune des sessions précédentes. (Un élève n'est donc plus compté dans cette statistique dès qu'il interrompt ses études pour au moins une session).

A strictement parler, il s'agit donc d'une persistance réseau dans le programme plutôt que d'une persistance collège. Cependant, les vérifications que nous avons faites ont démontré que les différences étaient minimes pour notre collège. Pour les cohortes de 1984, par exemple, seulement 16 individus sur 1571 sont allés poursuivre dans un autre collège un programme qu'ils avaient entrepris à Ahuntsic.

Bien que la persistance totale dans un programme apparaisse au moment de la diplomation, nous avons choisi d'inclure dans les tableaux cette variable intermédiaire parce que l'information qu'elle fournit peut permettre de détecter plus rapidement un problème. Nous avons retenu la persistance en troisième session car c'est durant la première année que la plus forte proportion d'élèves abandonnent.

Taux de diplomation

La présence de cette variable dans les tableaux se justifie d'elle-même car il s'agit de la sanction finale de la formation dispensée par les différents programmes d'un collège. Les statistiques qui concernent la diplomation visent tous les élèves d'une cohorte, peu importe qu'ils aient ou non interrompu leurs études avant l'obtention de leur diplôme, peu importe qu'ils aient changé de collège et peu importe qu'ils aient changé de statut (exemple: éducation des adultes). Les tableaux fournissent trois types d'informations sur la diplomation.

Diplomation dans le programme dans le temps standard (4 ou 6 SESS) (11e colonne)

Ces données statistiques nous indiquent combien d'élèves d'une cohorte ont obtenu un DEC pour le programme concerné dans le temps standard (quatre sessions pour les programmes du secteur général et six sessions pour les programmes du secteur professionnel).

Diplomation totale dans le programme (TOT PROG) (12e colonne)

Ces statistiques nous renseignent sur la proportion d'élèves d'une cohorte qui ont obtenu un D.E.C. pour le programme concerné peu importe le nombre de sessions écoulées entre l'inscription dans le programme et l'obtention du diplôme. Cependant, étant donnée la nature de cette information, plus il s'agit de cohortes récentes moins les informations sont complètes. La même remarque s'applique à la variable suivante.

Diplomation totale (TOT. TOUS PROG) (13e colonne)

Ces données nous indiquent combien d'élèves d'une cohorte ont obtenu un D.E.C. quels que soient le programme et le nombre de sessions qu'ils ont mis pour l'obtenir. De plus, si l'on met en relation ces données avec celles de la variable précédente, nous pouvons savoir combien de celles et de ceux inscrits initialement dans tel ou tel programme obtiennent un D.E.C. dans un autre programme que celui de leur première inscription.

3e section

Rappelons d'abord qu'il existe un hiatus important entre les données inclues dans cette section et celles des sections précédentes relativement à l'échantillon de clientèle visé par les informations. La composition des échantillons a été décrite à la page 11.

Placement

La pertinence d'inclure dans les tableaux d'indicateurs des données sur le placement n'a pas besoin d'être longuement justifiée, la formation professionnelle dispensée par les collèges devant préparer les élèves à occuper un emploi dans tel ou tel secteur du marché du travail. Les tableaux présentent trois types d'informations sur le placement. Ces informations sont cueillies six mois après que les élèves aient complété leur dernière session.

Disponibilité à l'emploi (DISP EMPL) (14e colonne)

Les données indiquant combien de finissants et de finissantes étaient disponibles pour un emploi sont utiles pour évaluer les pourcentages des deux autres colonnes. On ne peut interpréter exactement de la même façon 100% selon qu'il s'agit de deux ou de quatre-vingt individus.

Pourcentage de ceux et celles qui ont un emploi relié à la formation reçue (% REL PROG) (15e colonne)

Les données relatives à cette variable nous informent sur la proportion d'élèves disponibles pour un emploi qui occupent un emploi dans le domaine pour lequel ils ont été formés au Collège peu importe qu'ils travaillent à temps plein ou à

temps partiel et quelque soit le statut de ce poste (temporaire, permanent).

Pourcentage de ceux et celles dont l'emploi n'est pas relié à la formation reçue (% NON RELIE)) (16e colonne)

Ces données nous indiquent quel pourcentage des élèves disponibles pour un emploi ont trouvé un emploi dans un domaine autre que celui pour lequel ils ont reçu une formation. Ici encore, la compilation des données ne fait pas de distinction entre le temps partiel et le temps plein, ni entre les postes de différents statuts.

Disons en terminant que lorsqu'on utilisera ces deux taux de placement comme indicateurs, il faudra avoir à l'esprit qu'ils n'incluent pas seulement les finissants et les finissantes occupant des emplois à temps plein. Il faudra donc se garder d'interpréter ces taux de façon trop optimiste avant d'avoir consulté les données détaillées du Service de placement du collège.

L'accès à l'université

L'accès à l'université pour les programmes du secteur général équivaut au placement pour les programmes du secteur professionnel. Malheureusement, les données que les universités envoient aux collèges ne peuvent pas s'intégrer dans des tableaux sur les cheminements scolaires par programme. D'une part, la nature des données qui sont diffusées varie selon les universités. D'autre part, jusqu'à très récemment, les informations fournies ne nous renseignent que sur le nombre d'élèves d'un collège ayant fait une demande et/ou étant inscrits dans telle ou telle faculté. Il ne nous est pas possible de connaître le programme collégial pour lequel ils avaient obtenu un diplôme, ni d'avoir accès aux listes de noms de ces élèves pour retracer nous-mêmes leur programme collégial. Certaines universités invoquent la loi 65 sur la confidentialité des informations pour justifier leur attitude. Il faudra plus que les pressions d'un seul collège pour obtenir que les universités uniformisent la nature des données qu'elles diffusent et qu'elles tiennent compte dans le choix de ces informations des demandes et des préoccupations des collèges.

La description et la justification de chacune des variables incluaient déjà certaines pistes pour l'interprétation des données contenues dans les tableaux. Dans la partie suivante, nous allons compléter par des remarques pouvant guider l'interprétation des tableaux considérés comme des ensembles de variables.

2.2 L'interprétation des tableaux

Il faut d'abord rappeler clairement que les tableaux ne constituent pas une évaluation des programmes mais qu'ils donnent des informations et fournissent des indices permettant d'identifier les situations qu'il faudrait analyser plus en profondeur. Dans de telles analyses, on devrait faire appel à d'autres informations beaucoup plus complètes et détaillées. L'évaluation d'un programme ou d'un aspect d'un programme, c'est toute la démarche qui conduit à prendre des décisions à partir d'un ensemble d'informations pertinentes, valides et suffisantes.

Une analyse à plusieurs dimensions

Lorsqu'on aborde un tableau, il faut bien sûr s'assurer de comprendre la portée et les limites de chacune des données. C'était l'objet de la partie précédente. Mais si l'on veut interpréter ces données, il faut aussi les situer les unes par rapport aux autres. Nous proposons de le faire à partir de quatre dimensions.

2.2.1 Le cheminement d'une cohorte: les relations entre les différentes variables

L'interprétation du cheminement d'une cohorte résulte d'abord des liens qu'on établit entre les différentes données qui la concernent. Les données relatives à chacune des variables ne possèdent pas toutes une égale fonction de prévision. Comme on l'a déjà dit plus haut, les demandes d'admission au premier tour ne coincident pas dans tous les collèges et dans tous les programmes avec une clientèle de qualité supérieure pour laquelle on peut anticiper un fort taux de réussite. La réussite d'une cohorte en première session permet de prévoir son taux de diplomation, comme le faisait apparaître le tableau reproduit à la page 16. Mais de toutes les variables, c'est la cote obtenue au secondaire qui permet le mieux de prévoir la réussite en première session ainsi que la diplomation au collégial. C'est pourquoi la cote peut être utilisée comme variable contrôle dans l'interprétation d'un tableau. On peut donc s'appuyer sur la cote de la façon suivante: chaque fois que la corrélation entre cote et réussite ou entre cote et diplomation n'est pas positive, il y a lieu de se poser des questions: qu'est-ce qui explique qu'une cohorte dont les dossiers au secondaire étaient forts présente des résultats scolaires et un taux de diplomation faibles au collégial ou encore que signifient des taux de réussite et de diplomation élevés pour une cohorte dont les dossiers au secondaire étaient faibles?

2.2.2 La dimension "historique": l'évolution d'un programme sur plusieurs années.

Le cheminement d'une cohorte se comprend aussi en relation avec le cheminement des autres cohortes du même programme dans les années antérieures ou postérieures. En choisissant de présenter des données pour dix cohortes successives, nous voulions faire apparaître l'évolution d'un programme. C'est ainsi qu'il est possible de juger s'il y a amélioration ou détérioration de l'état de santé du programme ou encore de relativiser une "bonne" ou une "mauvaise" année. L'utilisation de cette dimension permet de pondérer les écarts subis et ponctuels et de se situer au niveau des tendances dans l'interprétation des données.

2.2.3 La dimension institutionnelle: la comparaison avec les autres programmes du collège

Cette dimension permet de distinguer dans l'analyse d'une situation les facteurs qui appartiennent au progamme de ceux qui appartiennent au collège. Par exemple, l'analyse d'une baisse des demandes d'admission au premier tour s'orientera différemment selon qu'elle se produit dans un programme ou dans un grand nombre de programmes du collège. La comparaison avec l'ensemble des programmes du collège est encore plus nécessaire dans le cas des programmes exclusifs car alors on ne dispose pas du point de repère SRAM pour situer les données de ces programmes.

2.2.4 La dimension réseau: la comparaison Collège/SRAM

Appréhender les données du collège dans leur relation avec des données du SRAM, c'est se situer par rapport à une norme, à une tendance qui se dégage des grands nombres et appartient à la conjoncture globale. On peut ainsi apprécier la part des facteurs locaux et des facteurs réseau dans l'explication d'une situation. Le SRAM peut servir de point de référence pour comparer les données relatives à un programme du collège avec la performance du même programme dans l'ensemble des collèges du SRAM. Mais on peut aussi élargir la perspective et utiliser la comparaison SRAM pour comprendre une situation qui touche tous les programmes d'un collège. Devant des questions comme la réussite scolaire ou les élèves en difficulté d'apprentissage, un collège a besoin de savoir qu'elle est la situation dans le réseau. Les données du SRAM incluses dans les tableaux, accompagnées des analyses faites par le SRAM ou par le MESS, peuvent éclairer la définition des problèmes et aider à identifier les facteurs qui ont une influence plus ou moins déterminante.

Les deux dernières dimensions sont plus délicates car elles reposent sur des comparaisons entre programmes et entre collèges. Comme dans toute comparaison, il faut être prudents quand on passe par la suite à l'interprétation et cela est particulièrement vrai pour certaines variables. Les pourcentages de demandes d'admission au premier tour n'ont pas la même signification pour tous les programmes et pour tous les collèges et cela peut évoluer dans le temps. Un taux de réussite élevé peut s'expliquer tantôt par un apprentissage satisfaisant, tantôt par une baisse des exigences et des standards d'évaluation. Il faut donc éviter à tout prix d'établir un ordre entre les programmes ou entre les collèges relativement à la qualité de la formation en s'appuyant exclusivement sur l'une ou l'autre des variables des tableaux.

C'est en utilisant concurremment les quatre dimensions que l'on pourra interpréter les tableaux, identifier les pistes d'analyse qu'ils suggèrent. Il faudra ensuite prendre le temps d'aller plus en profondeur avant de choisir telle ou telle intervention.

2.3 L'intégration des tableaux dans un processus d'évaluation et de développement des programmes

Si l'information est essentielle, elle n'est pas une fin en soi. Son utilisation doit conduire à une amélioration des décisions relatives à la formation et soutenir la pleine prise en charge par un collège de son développement. La diffusion des tableaux doit donc s'intégrer dans un processus qui favorise une appropriation de ces données par tous les intervenants et les intervenantes. On reconnaîtra que le milieu s'est véritablement approprié les tableaux à deux indices: lorsque les tableaux seront devenus un outil de référence utilisé spontanément et régulièrement par chacun et chacune et lorsque la diffusion de tels tableaux aura effectivement servi de déclencheur à des analyses plus approfondies.

A Ahuntsic, nous avons élaboré un outil et nous avons diffusé les données une première fois lors de rencontres avec les responsables de la coordination départementale, avec le personnel professionnel des services pédagogiques et avec les cadres de la Régie pédagogique. Tous et toutes ont jugé que la diffusion de telles données était pertinente et nécessaire mais l'intérêt que les tableaux ont suscité n'a eu que très peu de suites. Nous avons donc conclu qu'il faudrait accorder autant d'attention à la démarche d'appropriation que nous en avions portée à l'élaboration d'un outil de diffusion.

Une fois les données sur les cheminements scolaires produites et diffusées, pourquoi cela n'a-t-il eu que très peu de suites?

Chaque intervenant et intervenante, quand ils reçoivent l'ensemble des tableaux, font porter leur attention soit sur le tableau du programme qui les concerne, soit sur les données des tableaux qui les informent sur le type de décisions dont ils sont responsables (ex: prévision de clientèle, recrutement, enseignement, etc...) Or ces données ne peuvent être interprétées que si on connaît le contexte plus général, collège ou réseau, et si on peut échanger et confronter ses propres perceptions avec celles des autres intervenants. C'est donc la responsabilité de la personne ou de l'instance du collège dont relève la diffusion des données de formuler des analyses qui situent les données dans un contexte plus général, de proposer des lieux de discussion et de concertation, de suggérer des pistes qui fassent "parler" les données en fonction des intérêts et des préoccupations des différents groupes d'intervenants et d'intervenantes et de fournir des informations complémentaires si nécessaires.

Une fois les tableaux produits, le soutien qu'un collège doit apporter à la démarche d'appropriation comprend trois moments: l'analyse préliminaire des données, l'animation et, s'il y a lieu, l'appui à des analyses plus approfondies.

2.3.1 L'analyse préliminaire porte sur les données présentées dans les tableaux et vise d'abord à en maximiser la compréhension. A partir des quatre dimensions d'analyse que nous avons identifiées dans la partie précédente, elle propose une interprétation de l'état de l'ensemble de la situation et de chacun des programmes. De plus, elle identifie les situations que des indices positifs ou négatifs incitent à interroger plus en profondeur. Il peut s'agir d'un aspect commun à tous les programmes du collège ou encore d'un programme particulier. Le choix de ces situations pourrait s'appuyer sur quatre critères:

Critère 1 Pour un programme, la corrélation entre la cote du secondaire et les autres indicateurs ne suit pas la tendance généralement observée de corrélation positive forte entre cote/réussite, cote/persistance, cote/diplomation.

Critère 2 Evolution sur plusieurs années: les données relatives à une variable ont baissé ou augmenté dans une proportion significative pour un programme ou pour un ensemble de programmes du collège.

Critère 3 Comparaison avec les autres programmes du collège: les données relatives à une ou plusieurs variables situent ce programme dans les plus forts ou dans les plus faibles.

Critère 4 Comparaison avec le SRAM: les données relatives à un programme ou à une variable sont inférieures ou supérieures à celles du SRAM dans une proportion significative.

L'application d'un certain nombre de critères acceptés par l'ensemble du milieu assure des points communs de référence et garantit contre l'arbitraire. Cependant l'application de ces critères n'est pas une opération simple et automatique. Le poids attribué à chacun dans une situation donnée doit laisser de la place au jugement comme dans tous les cas où l'objet d'analyse et de décision est complexe.

2.3.2 L'animation permet ensuite de dégager avec les intervenants et les intervenantes les préoccupations qu'ils entretiennent au sujet de tel programme ou de telle dimension de tous les programmes, d'établir des liens entre ces préoccupations et ce que disent les données, de décider enfin s'il y aura un suivi, c'est-à-dire si une analyse plus en profondeur s'avèrerait nécessaire.

Pour favoriser l'approche plus systématique que nous avons nommé "approche-programme" dans la première partie, l'animation doit considérer l'ensemble des dimensions d'un programme et leurs interactions. Cela n'est possible que si on regroupe par programme les responsables de ces différentes dimensions. Des comités-programme

se réuniront donc au moins une fois par année pour prendre connaissance des tableaux, des analyses qui les accompagnent et pour mettre en commun les préoccupations de chacun et de chacune. Quelles sont leurs préoccupations principales? Les tableaux et les analyses viennent-ils confirmer ou infirmer leurs perceptions, suggèrent-ils de nouveaux objets d'interrogation, permettent-ils d'identifier de nouvelles pistes pour la réflexion et pour l'action? Y a-t-il des préoccupations pour lesquelles les tableaux ne disent rien? Quelles informations complémentaires seraient utiles? Selon les conclusions auxquelles il en arrive, le comité peut décider d'en rester là ou encore de poursuivre le travail.

2.3.3 Lorsque l'échange et la discussion conduisent le comité-programme à décider qu'une ou plusieurs questions nécessitent une analyse plus approfondie, le collège doit soutenir la démarche et fournir au comité les informations complémentaires dont il a besoin. Il peut s'agir de données plus détaillées sur un aspect ou l'autre des cheminements scolaires ou encore de perceptions des élèves, des diplômés(ées), des employeurs ou des universitaires de la formation dispensée dans le programme.

A Ahuntsic, un programme de l'enseignement régulier et les programmes d'un champ de spécialisation à l'éducation permanente ont procédé, à partir de leurs préoccupations spécifiques, à des évaluations plus en profondeur. Ces évaluations ont conduit à une amélioration de la formation dispensée. Nous ne faisons ici que les évoquer, car la description et l'analyse de ces expériences exigeraient à elles seules un autre texte.

En plus de situations liées à des programmes particuliers, l'analyse préliminaire peut attirer l'attention sur des questions qui concernent tous les programmes ou une majorité des programmes du collège. Dans ce cas, l'intervention doit se situer à un autre niveau. C'est avec un comité regroupant les personnes responsables des décisions qui influent sur cette situation qu'on procédera à l'animation et si nécessaire à une analyse plus approfondie.

2.3.4 Les tableaux d'indicateurs par programme sont un des modes d'utilisation des données sur les cheminements scolaires. Cette approche globale et systématique n'exclut pas le soutien à des approches plus partielles. Depuis qu'au collège la responsabilité de diffuser ces informations a été confiée à un service particulier, des

membres des personnels enseignant, professionnel ou cadre peuvent s'adresser à ce service pour obtenir des données en fonction de questions précises: dans tel programme, quelle session ou quels cours posent des problèmes particuliers? La clientèle dont l'ethnie d'origine n'est pas canadienne va-t-elle en augmentant et quel est le cheminement au collège de ces élèves? Les élèves qui changent de programme réussissent-ils mieux par la suite? Les élèves visés par l'article 33 et qui sont autorisés à poursuivre leurs études obtiennent-ils par la suite de meilleurs résultats? Tel cours d'appoint a-t-il effectivement permis aux élèves de s'intégrer par la suite dans un cheminement régulier? Combien d'élèves au secteur professionnel s'inscrivent à des cours préalables aux études universitaires et quel est leur taux de réussite à ces cours? etc. De telles questions surgissent au moment de faire des choix, de prendre des décisions à tel ou tel niveau du système. Les données sur les cheminements scolaires peuvent servir d'appui à ces décisions et permettre par la suite de juger si les actions entreprises ont eu les effets escomptés.

Tout au long de ces démarches, le progrès qui aura été réalisé dans l'appropriation des informations par le milieu réside essentiellement dans le fait que des liens auront été établis entre les préoccupations, les questions que portent les intervenants et les intervenantes et les données sur les cheminements scolaires. Si l'information, celle des tableaux ou d'autres données complémentaires, permet d'éclairer les questions que chacun et chacune se posent dans leur travail quotidien, elle deviendra un véritable outil de développement en soutenant la motivation pour des actions déjà entreprises ou en servant d'appui à des décisions qui impliquent des réorientations et des réajustements.

En résumé:

- La prise en charge locale des programmes est significative car les décisions qui relèvent des collèges ont une influence déterminante sur la formation des élèves.

- Le développement d'un collège doit s'appuyer sur une évaluation continue de tous ses programmes.

- Il s'agit de fournir aux responsables des décisions et de leur mise en application les informations leur permettant d'ajuster continuellement leurs décisions en fonction de l'évolution de la situation et des conséquences de leurs actions sur cette situation.

- L'évaluation suppose une approche plus systématique et rigoureuse dans l'analyse des décisions c'est-à-dire considérer l'ensemble des dimensions d'un programme et leurs interactions et s'appuyer sur des informations valides et suffisantes.

- Le suivi de la situation doit maintenir un équilibre entre deux niveaux complémentaires: celui de l'ensemble des programmes et celui de chacun des programmes particuliers.

- Certaines informations peuvent être des points de repères de l'état de santé d'un programme et servir d'indicateurs.

- Les indicateurs sont des informations privilégiées pour formuler des questions prioritaires et des hypothèses, pour guider des analyses plus approfondies et pour vérifier l'efficacité des solutions retenues.

- Il doit s'agir d'informations de base qui nous renseignent sur plusieurs dimensions d'un programme.

- Il faut constituer un ensemble d'indicateurs qui soient complémentaires et suffisants et qui ouvrent une réflexion sur toutes les dimensions d'un programme.

- Il existe deux types d'indicateurs selon le degré de complexité des opérations permettant de les cueillir:

  - des indicateurs simples: ce sont les données statistiques sur le bassin de clientèle, les cheminements scolaires, le placement et l'acccès à l'université.
  - des indicateurs complexes: ce sont les perceptions des élèves, des diplômé(es), des employeurs, des intervenants(es) dans la formation universitaire de la formation dispensée au collégial.

. L'utilisation des indicateurs simples est un outil privilégié pour assurer le suivi de l'ensemble des programmes. Lorsqu'on procède à des analyses plus approfondies de programmes particuliers, on fera appel de façon complémentaire à des indicateurs simples et complexes.

. Pour assurer le suivi de l'ensemble des programmes, les tableaux d'indicateurs par programme sont un mode d'utilisation des données sur les cheminements scolaires.

- ils comprennent des informations qui peuvent être mises à jour et diffusées annuellement;
- ils puisent à des sources d'informations qui permettent de constituer un ensemble de données rigoureuses et interprétables;
- leur structure est déterminée par quatre paramètres: le programme, la cohorte, l'évolution sur plusieurs années, la comparaison avec le réseau (SRAM);
- le choix des variables doit permettre de constituer un ensemble limité de données qui soient complémentaires et suffisantes;
- les principales variables concernent le bassin de clientèle, le tour d'admission, la cote obtenue au secondaire, la réussite scolaire dans les trois premières sessions du programme, la persistance à la troisième session, la diplomation dans le programme dans le temps standard ou quelque soit le temps, la diplomation quel que soit le programme, le placement dans un emploi relié et non relié à la formation reçue et l'accès à l'université.

. L'interprétation des tableaux peut se faire à partir de quatre dimensions:

- le cheminement d'une cohorte: les relations entre les variables
- la dimension historique: l'évolution d'un programme sur plusieurs années
- la dimension institutionnelle: la comparaison avec les autres programmes du collège
- la dimension réseau: la comparaison Collège/SRAM.

. Pour que la production des tableaux conduise à une réelle amélioration de la formation qui est dispensée, la seule diffusion des tableaux est insuffisante. Elle doit s'accompagner d'une démarche qui favorise l'appropriation de l'information par les intervenants et les intervenantes.

. Le soutien qu'un collège doit apporter à la démarche d'appropriation comprend trois moments: l'analyse préliminaire des données, l'animation et, s'il y a lieu, l'appui à des analyses plus approfondies.

Annexe I

Schéma d'un tableau d'indicateurs par programme

INDICATEURS : 000.00 - NOM DU PROGRAMME

	CLIENTELE TOTALE		CLIENTELE DU SEC.V		COTE DU SECONDAIRE		TAUX DE REUSSITE (%)			TAUX PERS (%)	TAUX DE DIPLOMATION (%)			PLACEMENT		
	D.A. 1ER T	INSC TOT.	INSC.	%1ER TOUR	% 70 OU PLUS	MOY.	1 ERE SESS.	2 IE. SESS.	3 IE. SESS.	3 IE. SESS.	4 OU6 SESS.	TOT. PROG	TOT. TOUS PROG	DISP. EMPL.	%REL PROG	%NON RELIE
AHUNTSIC																
1978 1979 1980																
1981 1982 1983																
1984 1985 1986																
1987																
S.R.A.M.																
1978 1979 1980																
1981 1982 1983																
1984 1985 1986																
1987																

31/10/88

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Science
Direction générale
de l'enseignement collégial